

César Cola



Ensaio sobre o

desenho infantil



Ensaio sobre o

desenho infantil

Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)
Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus de Goiabeiras
CEP 29075-910 - Vitória - Espírito Santo - Brasil
Tel.: +55 (27) 4009-7852 - E-mail: edufes@ufes.br
Homepage: <http://www.edufes.ufes.br>

Reitor | Reinaldo Centoducatte
Vice-Reitora | Ethel Leonor Noia Maciel
Superintendente de Cultura e Comunicação | Ruth de Cássia dos Reis
Secretário de Cultura | Rogério Borges de Oliveira
Coordenador da Edufes | Washington Romão dos Santos

Conselho Editorial | Agda Felipe Silva Gonçalves, Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça, Gilvan Ventura da Silva, Glícia Vieira dos Santos, José Arminio Ferreira, Julio César Bentivoglio, Maria Helena Costa Amorim, Rogério Borges de Oliveira, Ruth de Cássia dos Reis, Sandra Soares Della Fonte

Secretário do Conselho Editorial | Douglas Salomão

Preparação e Revisão de Texto | Tânia Canabarro e Regina Gama
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa | Pedro Godoy

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Cola, César Pereira, 1956-

C683e Ensaio sobre o desenho infantil / César Cola. - 3. ed. - Vitória : EDUFES, 2014.
92 p. : il. ; 18 cm
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7772-226-6

1. Desenho infantil. 2. Educação de crianças. 3. Arte e educação. I. Título.

CDU: 741



César Cola

Ensaio sobre o

desenho infantil



EDUFES

VITÓRIA, 2014

Dedico esse livro a Luísa, Máine e Ocy



PREFÁCIO

A ideia de desenho infantil sofre mudanças no tempo, a livre expressão marcou a escola renovada e arte da criança com acesso à arte adulta, a escola contemporânea. César Cola é pesquisador, professor de arte destacado e um brilhante desenhista.

Neste livro o autor apresenta uma abordagem ousada, uma pesquisa de análise comparativa entre resultados e processos de dois grupos de desenhistas da Educação Infantil, junto aos quais realizou uma sequência de encontros praticando em um agrupamento de crianças as propostas da livre expressão e no outro aquelas que estabelecem relações com a produção social e histórica da arte.

A concepção da origem de cada abordagem praticada nos chega no texto por intermédio de diversas referências de autores importantes da arte-educação em consonância com as proposições da história da arte, que afetaram o ensino da arte e a visão sobre arte infantil.

Como artista César sabe que tanto a necessidade de liberdade de expressão do desenhista como o desenho cultivado, informado pelas culturas, não estão em lados distintos no fazer dos desenhistas. Podemos observar isto nas diferenças que se apresentaram na análise dos resultados das duas propostas.

A interpretação dos desenhos obtidos em cada abordagem passa pelo crivo de quem conhece a linguagem do desenho e isto nos encanta porque transcende, vai além das leituras que descrevem

aquilo que se vê no plano gráfico, porque inclui com propriedade os saberes oriundos da arte.

O espantoso é que nas duas experiências a criança não perde sua autoria e nota-se que cada abordagem abre e fecha possibilidades à ação do desenhista.

A escolha da faixa etária escolhida pelo autor coincide com a paixão de muitos pesquisadores do desenho, entusiasmados com o fluxo criativo do período. Desde a modernidade esta faixa etária se diferencia das posteriores pela liberdade de padrões e travas no desenho. Deste modo, o estudo de César Cola nos permite acreditar que conhecer a história do ensino do desenho na educação, nos torna mais capazes de fazer escolhas a partir do que foi e ainda é bom das didáticas que antecederam nosso tempo, somando tais aspectos às propostas contemporâneas. A leitura do livro nos faz acreditar que a trilha aberta pelos arte-educadores modernos deixaram um leito onde corre nosso trabalho que, certamente, abrirá novas trilhas para nossos sucessores. Tomara.

Rosa Iavelberg

São Paulo, dezembro de 2013.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
--------------	----

PARTE I

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Primeiras considerações	15
Abordagens específicas	17
A prática do desenho com crianças	19
Sobre a livre expressão – herança moderna	21
Sobre a proposta triangular – herança pós-moderna	29

PARTE II

ANALISANDO O DESENHO INFANTIL

Método de coleta dos desenhos	37
Sobre a análise dos desenhos	39
Análise dos desenhos da livre expressão	48
Análise dos desenhos da proposta triangular	62
Síntese da análise dos dados	81

CONCLUSÃO	83
-----------	----

BIBLIOGRAFIA	87
--------------	----



APRESENTAÇÃO

Este livro pretende investigar o ato criador que se manifesta na infância. Pesquisei mais especificamente o desenho de crianças que frequentam a educação infantil e que praticam alguma atividade artística neste nível escolar relacionada às artes visuais (modelar, desenhar, pintar, colar etc.). Originariamente, esta é uma pesquisa de mestrado, com a linguagem totalmente transformada, para melhor se adaptar ao formato de um livro, buscando atingir um público que ultrapasse o muro acadêmico. Do impessoal, os verbos foram conjugados, em alguns momentos, na primeira pessoa do singular, por exemplo. Logo, esse livro escapa de um formato acadêmico muito rígido.

Compreendo, primeiramente, que possuímos duas vertentes sempre atuantes em nossa personalidade, em nosso processo de conhecimento: o instinto e a razão. O autor Herbert Read, arrisca em suas teorias afirmar (inclusive baseado em Platão), que o lado instintivo deve ser trabalhado na infância, e que as artes (música, artes visuais, dramatização, dança) são instrumentos fundamentais para se trabalhar esse lado instintivo. Para o autor, o instinto ocorre antes da razão, e se as artes forem trabalhadas na educação, ajudarão a desenvolver na criança um espírito moderado, benéfico tanto para o instinto quanto para a própria razão.

Outro autor, Brent Wilson, entende que o desenho deve ser ensinado na escola, assim como se ensina a escrever. Parte do pressuposto de que todo grafismo da criança já possui influência do

adulto, da mídia. Não nega que as práticas artísticas desenvolvam o lado intuitivo no homem, porém, acredita e postula que o desenho deve ser cultivado, trabalhado com técnicas e objetivos aliados à história e à estética da arte.

A técnica específica analisada nesse livro é o desenho de crianças na faixa etária de, aproximadamente, seis anos de idade. Desenvolvi em escola da rede formal de ensino, algumas atividades artísticas relacionadas ao desenho. Esses mesmos desenhos serviram posteriormente como dados para análise do ato criador infantil.

A escolha por trabalhar no ambiente escolar é para que, de alguma forma, as conclusões possam ser úteis a professores que atuam com crianças em ambiente escolar. Parti do pressuposto de que, se fossem analisados desenhos executados por crianças fora do ambiente escolar, seria arriscado afirmar que este é o desenho que a criança também executa na escola.

Desta forma, gostaria de deixar claro que todo o processo aqui trabalhado é completamente vinculado à realidade escolar. Encontro muitas vezes leituras muito bem fundamentadas, ricas em termos literários e aportes teóricos complexos, mas que não contemplam a prática do cotidiano em sala de aula. Busco em meus estudos, e em minha prática didática, assegurar-me de estar sempre associando a teoria do ensino e a compreensão do desenho infantil à sua efetivação na escola.

Ademais, pretendo com essa publicação tecer, propor determinadas considerações que possam de alguma forma contribuir para uma melhor compreensão do desenho infantil, bem como do processo contínuo de formação do pensamento no homem.

Agora como terceira edição, foi acrescentado o prefácio de Rosa Iavelberg, mas o texto permanece bastante fiel à segunda edição.

PARTE I

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL





PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

O ensino das artes que é desenvolvido na Educação Infantil, bem como em outros graus de ensino, é uma matéria vasta, aberta, ministrada de acordo com a formação acadêmica e outras informações (obtidas por meio de leitura de livros, da participação em seminários e em exposições de arte, de visitas a museus, sites na internet etc.), que o professor obtém sobre esse assunto específico. É uma atividade que demanda muitos estudos e pesquisas, para que se chegue à maneira mais adequada de efetivá-la. Acredito também que ela seja moldada por tudo que o professor vivencia, acredita: todas as coisas pessoais intervenientes em seu cotidiano.

O ensino das artes pode ser categorizado em quatro áreas distintas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada uma dessas áreas possui, ainda, conteúdos próprios, que são trabalhados de forma específica. Geralmente as instituições priorizam uma dessas áreas, que será trabalhada em função, por exemplo, de profissionais existentes no mercado. Considerando-se a carência de docentes capacitados, não raro me pergunto como têm as Instituições dado conta da oferta dessa matéria.

A situação precária e indefinida que caracteriza o ensino das artes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, revela-se um campo propício a pesquisas cujos achados possam contribuir para um melhor desempenho desse ensino (BARBOSA, 1985; PILLAR, 2013; BUORO, 2002). Almeida (1981) conclui que o ensino das artes na Educação Infantil atua primordialmente como

apoio a outras atividades, nem sempre relacionadas ao conhecimento e à prática artística.

Para a autora, no âmbito escolar as artes são utilizadas para alcançar objetivos estranhos aos das artes. Cita como exemplo a meta de acalmar as crianças; as atividades ligadas a datas comemorativas (coelho da páscoa, natal, descobrimento do Brasil, dia das mães, entre outros); treino de coordenação motora; lazer etc. Compreendo que poderíamos, inclusive, trabalhar esses temas em espaço reservado para o ensino das artes, desde que o professor saiba estipular uma relação competente entre essas atividades e os conteúdos específicos das artes.

Dessa forma, procedendo-se a uma análise dos aspectos do que hoje é trabalhado na escola, constata-se que o enfoque da programação do ensino é distorcido, que a arte na escola deveria ter uma função para possibilitar a expressão e esse trabalho deveria ser mais constante.

Ao aluno deveriam ser dadas oportunidades que despertassem seu interesse pela expressão, por meio do visual, dos elementos essenciais à pintura e ao desenho (linha, forma, cor, textura etc). Tal interesse, se desenvolvido adequadamente, despertaria outros interesses pelo novo, pela descoberta, pela invenção, pelo conhecimento artístico.

A alfabetização, por exemplo, possui hoje diferentes teorias (FERREIRO, 1987) que tornam a simples aquisição de habilidades psicomotoras ultrapassada. O processo de aprendizagem da escrita é visto, em recentes pesquisas, como um processo de descoberta, invenção, criatividade.

As pesquisas, publicações, palestras, depoimentos de professores, chegam a conclusões similares: de que o desenho é utilizado na escola para alcançar objetivos alheios à sua linguagem essencial. Para que se consiga efetivo progresso e valorização da área

artística na escola, sem que ela fique subjugada a outras áreas, torna-se imprescindível levar em conta o processo e progresso pictórico das crianças. Isso poderia ser trabalhado por meio da prática e do conhecimento das artes (FUSARI e FERRAZ, 1992; PILLAR, 2013). Seria necessário, dessa forma, que os profissionais que lidam com a educação, bem como a sociedade de um modo geral, conseguissem ver o ensino das artes como portador de um conteúdo essencial, autossuficiente, necessário.

O que não conseguimos ver, entender, nunca será valorizado. Baseado nesse pensamento, compreendo que o estudo dos resultados obtidos pelas crianças em artes é uma matéria importantíssima para toda a sociedade.



ABORDAGENS ESPECÍFICAS

Não é muito nítido o papel do ensino do desenho na infância. Sabe-se que, embora os professores procurem defender sua área, muitos não esclareceram para si mesmos a função da arte no contexto escolar. As opiniões e formas de entendê-la e desenvolvê-la variam de acordo com as diretrizes das diferentes redes de ensino, quando existem tais diretrizes.

O que ensinar, o que propor como atividade aos alunos revela a inexistência de um consenso, cada instituição ou professor estão inseridos em enfoques bastante diferentes. Ainda que muitas vezes possam ser detectados programas semelhantes, a forma de ensinar, transmitir esses conteúdos apresenta muita diversidade

de um professor para outro, de uma escola para outra, de uma região para outra. A responsabilidade do professor ainda é enorme em relação a esse o que e como ensinar. É também uma realidade inaceitável saber que em muitas instituições profissionais que não são da área de arte não costumam ouvir professores que possuem essa formação, quando o assunto é arte.

Considero fundamental negarmos a ilusão de que, como professores, atuamos em sala de aula completamente desvinculados do histórico e do social, dos processos pelos quais passaram nossos pais, ou nós mesmos nos bancos escolares: somos, com certeza, produtos de nosso percurso histórico, de nossa convivência social. História do que estudamos, lemos, escutamos na TV, por exemplo. Assim como também do pequeno percurso de nós mesmos em nosso ambiente desde nosso nascimento aos dias atuais. Apesar de possuímos instrumentos para modificarmos nossas atitudes, para influir nesse histórico e social, somos produtos do meio, e como tal, nosso desempenho como professor será tanto mais competente quanto mais conhecermos o que foi e tem ainda sido feito na educação em termos do ensino das artes.

Levando em conta essas questões, espero conseguir apontar opções em termos de abordagens metodológicas que possam gerar melhorias qualitativas para a prática do desenho no âmbito escolar.



A PRÁTICA DO DESENHO COM CRIANÇAS

O estudo foi desenvolvido a partir da discussão de duas abordagens metodológicas:

- 1) *a livre expressão (consequência modernista) e*
- 2) *o processo triangular (consequência pós-modernista).*

Diferentes professores possuem diferentes posturas ao ministrar suas aulas. Adotam diferentes abordagens metodológicas em relação ao ensino das artes.

Alguns professores entendem a aprendizagem em artes como surgida de fontes individuais intrínsecas, centradas na liberdade de expressão (READ,1977; STERN, 1977). Outros, como conhecimento de obras, de períodos artísticos, ensino atrelado a um fazer de forma mais orientada pelo educador (WILSON,1990; IAVELBERG, 2013).

Procurei investigar o fazer artístico embasado nessas diferentes abordagens de ensino. Formulei as seguintes perguntas:

- 1) *Que respostas obterei no desenho de alunos que trabalharam sob a abordagem da livre expressão?*
- 2) *que respostas obterei no desenho de alunos que trabalharam sob os pressupostos do processo triangular?*

Coloquei em prática essas duas abordagens em sala de aula da Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Vitória. As turmas eram compostas por alunos entre cinco e seis anos de idade.

Trabalhei em uma dessas turmas utilizando a livre expressão como abordagem do ensino, e em outra turma abordando o processo triangular. No final de dois meses, analisei comparativamente os desenhos realizados pelos alunos.

Os desenhos foram realizados utilizando materiais corriqueiros na escola em que atuei: lápis de cera, guache, lápis de cor, nanquim, lápis grafite, hidrocor, outros. Como suporte, papel ofício, papel cenário (kraft), papelão.

Os resultados obtidos foram avaliados e discutidos em função da qualidade do desempenho dos alunos.

Dessa forma, persegui esses objetivos para descobrir caminhos que possam levar a uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem das artes na Educação Infantil.

Foi priorizada, no entanto, a discussão sobre a livre expressão e o processo triangular. Lembro que existem outras abordagens no ensino do desenho. Tais abordagens não foram contempladas no presente trabalho.

Ressalto que essas opções ocorreram primordialmente em função dos professores que atuam em escola. Caso eu tenha conseguido com essa minha pesquisa experimental enriquecer a prática de pelo menos um professor, facilitando consequentemente a expressão de centenas crianças, terei atingido meus objetivos.

Coisas de escola não deveriam permanecer no papel, nem somente na escola, mas marcadas em nosso corpo, mente e espírito.



SOBRE A LIVRE EXPRESSÃO - HERANÇA MODERNA

A livre expressão parte do princípio de que o aluno deve trabalhar de forma espontânea, tendo como comportamento primordial o fazer arte, livre de conceitos teóricos: o conhecimento é intrínseco ao indivíduo; o professor

[...] é a presença afetiva indispensável, animando o cenário e criando atmosfera e estratégia mais adequadas ao processo criativo peculiar a cada criança. (VARELLA, 1997, p.61).

Os educadores ligados à livre expressão acreditam que

[...] uma das grandes virtudes da educação artística é a de explorar as faculdades sensoriais da criança. É preciso não 'ensinar', mas 'fazer' educação artística. É preciso partir das necessidades da criança e não de um sistema de ensino. (STERN, 1974, p.12).

Assim sendo, interessa dar total liberdade ao aluno, para que desenvolva uma espécie de linguagem visual própria.

O final do século XIX é considerado como o marco do desenvolvimento e da valorização da espontaneidade dos desenhos realizados pelas crianças, tão admirados pelos artistas do movimento modernista.

O pintor Paul Klee revela que:

Aqueles cavalheiros, os críticos, dizem que os meus quadros lembram os rabiscos e as desordens das crianças. Espero que sim! Os quadros que meu filho Felix pinta são geralmente melhores do que os meus, porque os meus foram filtrados pelo cérebro. (KLEE, s.d., apud WIEDMANN, 1979).

Coloquei essas palavras de Klee, para reforçar o quanto os pintores do período modernista respeitavam os desenhos elaborados de forma espontânea pelas crianças.

No ensino das artes, é grande a influência dos movimentos artísticos. A Semana de Arte Moderna de 1922 pode ser apontada como um marco para a arte na educação no Brasil, pois, influenciando o mundo das artes, trouxe para a educação os procedimentos modernistas então vigentes na Europa.

Ana Mae Barbosa menciona que Mário de Andrade, uma das grandes figuras do movimento modernista, conduziu investigações sobre a arte da criança no Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo. Essas investigações causaram grande efeito na disseminação de posturas modernistas, especialmente no que diz respeito ao método de se ensinar artes em sala de aula. Menciona, também, que a pintora Anita Malfati, na década de 30, dirigiu cursos baseados na espontaneidade da pintura, e que muitas outras obras podem ser citadas como fundamentais para a introdução da livre expressão no ensino das artes.

O artista plástico Augusto Rodrigues divulga, na década de 50, por meio da escolinha de Arte do Brasil, a livre expressão, inclusive criando cursos para formação de professores. Ao analisarem esse fato, Fusari e Ferraz afirmam que Augusto Rodrigues disseminou no Brasil o método da livre expressão depois de manter contato com diferentes educadores e filósofos, como Herbert Read. Desta forma, recupera e valoriza a arte infantil, bem como a concepção da arte baseada na expressão e na liberdade criadoras. Tal posicionamento era também propagado pelo filósofo John Dewey e, no Brasil, por intelectuais como Fernando Azevedo, Osório César, Flávio de Carvalho, Mário de Andrade, Cecília Meireles, Pascoal Leme, entre outros.

Assim, no Brasil, os professores de arte que aderiram à concepção da Pedagogia Nova passaram a trabalhar com diferentes métodos e atividades motivadoras das experiências artísticas, centradas nos interesses e temas individuais dos alunos. (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 36).

O discurso dos professores dá ênfase à sensibilidade da criança, acreditando e apregoando que a Educação Artística é a área mais propícia para aprimorar a forma de o aluno se relacionar com o mundo, de tornar-se um indivíduo adaptado ao ambiente, de compensar as frustrações decorrentes do processo civilizatório. Advoga-se à área artística um papel de resgate na educação de um trabalho voltado ao sensível, pois as faculdades sensoriais

[...] são geralmente esquecidas quando o ensino, mal concebido, se torna um treino mental. As técnicas criadoras, e, sobretudo a pintura livre, têm virtudes criadoras. (STERN, 1974, p.12).

Conceituações estéticas, estudo de pinturas legadas pela história, trariam sérios prejuízos ao papel compensador que a Educação Artística desempenharia na vida do aluno. Seriam obstáculos que impediriam e frustrariam o fazer artístico de forma plena. A história da arte, a análise de obras artísticas são elementos que falseiam o poder criador. Interessa ao educador ou é função dele criar condições especiais que sejam propícias à livre expressão. Deverá ir ao encontro do aluno com sua sensibilidade, e não com a sua ciência.

Pode-se, desta forma, destacar qualidade romanceada do discurso e a forma romanceada com que apresenta os aspectos didáticos. O educador já nasce com as faculdades, com o dom para o ensino. O conhecimento, a ciência em nada podem contribuir para seu desempenho didático. A criança já possui em si o verdadeiro, o conhecimento a ser adquirido. Nada tem que ser corrigido na criança. Cada indivíduo possui uma determinada linha evolutiva, com valor extremamente pessoal, singular, subjetivo.

O professor trabalha em função de um conhecimento que a criança já possui dentro de si. Cabe ao educador criar condições para que a criança aprenda consigo mesma. Stern afirma, inclusive, não ser necessário ao professor possuir cultura artística, conhecimentos sobre história da arte.

Algumas regras técnicas básicas como a mistura de cores, entre outras, devem ser descobertas pelo próprio aluno. A criança aprenderá sozinha, sem necessidade de teorização sobre a matéria. As técnicas e as teorias aparecem à medida que o aluno produz seus trabalhos práticos. A técnica nasce com o trabalho, à medida que aparecem novas situações. O próprio trabalho exige as técnicas, sem imposição do educador. A intervenção do educador por meio de um preparo teórico inibe o gesto espontâneo da criança.

O professor deverá demonstrar, deverá deixar claro para o aluno que ele possui dentro de si o conhecimento neces-

sário para uma perfeita expressão em artes. O professor jamais despertará no aluno ideias do que fazer. A ideia existe latente e sai de dentro do indivíduo.

Se, inicialmente, a criança não sente que realmente poderia pintar, isso se deve provavelmente à timidez excessiva ou mesmo a uma causa psicológica; torna-se necessário que o educador aborde a criança com palavras encorajantes. Ele não dirá: 'Olha os outros, eles fazem sempre qualquer coisa!' Porque ela não é um dos outros, é ela própria, numa situação nova; é preciso tempo para que ela aceite entregar-se. Não há pressa neste primeiro contato; é preciso não forçar a criança. (STERN, 1974, p. 67).

Conteúdos e métodos não são bem definidos, uma vez que quando o ser humano nasce, já traz consigo uma sabedoria ou um conhecimento que deve ser trabalhado pela própria pessoa, embora com a ajuda do professor. O conteúdo é inato, e o método seria descoberto aliado à prática constante da arte e do contato permanente do aluno com os materiais artísticos.

Herbert Read, Arno Stern e Noêmia Varela, recomendam sempre ao professor ter um zelo especialíssimo pelo ambiente onde o aluno irá desenvolver suas atividades de arte. Em seus escritos, sugerem também que as escolas tenham um espaço próprio para as atividades artísticas. Intuição é uma palavra comumente utilizada por tais educadores. Varela recomenda, inclusive, que sejam trabalhadas várias áreas estéticas concomitantemente.

Crianças de 4 a 7 anos. Clima informal. Sala-laboratório onde cerca de 15 crianças podem, espontaneamente, desenhar, pin-

tar, modelar, fazer teatro, pesquisar sons. Criar suas histórias e seus brinquedos e, ainda, fazer suas experiências através da arte. Não há ensino de técnicas, tarefas determinadas, mas a oportunidade para experiência em processos criativos e a partir de interesses e necessidades dos participantes. Essa experiência lúdico-criativa, geradora de ideias, serve de ponte entre o mundo real e o mundo da fantasia da criança – ponto de partida para novos comportamentos, incentivo natural à expressão e comunicação, ao seu maior relacionamento com as pessoas, à sua função simbólica.

[...] Cada ser humano revela-se através de seu jogo criativo de imagens, refletindo sua visão de mundo. Percebe-se também como indivíduo singular, tendo uma forma própria de 'ver' a verdade [...]. (VARELLA, 1977, p.61).

Observa-se, assim, que se recomenda um grande espontaneísmo em relação à atuação didática do professor. O processo de produzir arte é tido como fator de enorme importância para o aluno, sendo geralmente considerado superior ao resultado obtido. As aulas em que o aluno produz são tidas como preciosas, pois ocorrem de modo a liberar, a dominar e a permitir conhecer melhor sensações e emoções individuais.

É como se a expressão livre fosse considerada uma tendência natural de comunicação. O aluno realiza seus desejos, exprime através de imagens o que seria impossível através de palavras. No fazer a arte de forma livre, a criança desenvolve-se, trabalhando seu lado emocional, motor, racional, gestual. Educa-se formando hábitos de trabalho, adaptando-se ao mundo de uma forma totalmente desejável.

O valor estimado ao processo, muitas vezes, justifica-se pelo fato de o aluno necessitar entrar em um processo de produção que permitiria uma expressão mais intensa na linguagem artística. Interessa que a criança amadureça na expressividade e criatividade artísticas. A

promoção de uma educação nesse nível influiria, naturalmente, no raciocínio e no equilíbrio psíquico necessários ao indivíduo.

Quando a criança pinta, desenha, modela, ou constrói regularmente, a evolução se acelera. Ela pode atingir um grau de maturidade de expressão que ultrapassa a medida comum. Por outro lado, a criação artística traz a marca da individualidade, provoca libertação de tensões e energias, instaura uma disciplina formativa, interna, de pensamento e ação que favorece a manutenção do equilíbrio tão necessário para que a aprendizagem se processe sem entraves, e a integração social sem dificuldades. (BESSA, 1969, p. 13).

Brent Wilson enumera algumas características que entende resumirem toda a filosofia da abordagem da livre expressão, estabelecendo um paralelo entre a arte moderna e a arte infantil. Acredita que ambas coexistiram com características extremamente semelhantes, dentre as quais enumera seis. A primeira característica, é que a arte surgiu de fontes individuais, subjetivas, singular, sendo dada muita ênfase ao mundo pessoal da quem produz a arte. A segunda coloca que a aparência exterior não é o objetivo principal da arte – é sempre necessário algo mais. Terceiro, defende a abstração como o novo objetivo a ser representado, ou seja, ver o mundo como cor, luz, forma, volume. Como quarta característica, coloca a valorização pelos artistas modernos da arte praticada pelos tribais e pelas crianças (inclusive como modelo ideal para suas produções). Em quinto lugar, a necessidade de utilização de forças individuais e intrínsecas: artistas e crianças deveriam reinventar uma nova gramática das artes, evitando qualquer convenção relacionada a movimentos artísticos do passado. Finalmente, deveria ser evitada toda educação formal, pois o crescimento artístico viria através de uma energia criativa pessoal.

Esta visão modernista exerceu um efeito profundo sobre a arte-educação. As crianças nascem num estado alegremente ingênuo, e quando elas se dirigem para a arte, é responsabilidade de o professor cuidar para que elas não se contaminem pelas influências da arte do passado. Nas escolas a arte deveria ser para as crianças um alimento natural, não instrução. (WILSON, 1990, p. 58).

A literatura apresenta alguns autores que advogam uma simbiose entre a razão e a intuição, enfatizando que somente um desses aspectos pode ser prejudicial a uma aprendizagem adequada. Arnheim (1992) entende que o conhecimento teórico, a compreensão e a fruição de obras surgem também com a ajuda do fazer arte. Propõe que as pessoas devam praticar a arte para entendê-la melhor. Simplesmente ver desenhos não é suficiente para se compreender a arte do desenho: torna-se necessário fazê-lo. Manusear lápis, tintas, câmaras desperta na pessoa a capacidade de entender a arte. Arnheim acha que temos excelentes razões para nos comunicarmos também por meio de outras linguagens diferentes da palavra. No entanto, alerta prudentemente sobre a necessidade de muita orientação teórica para que haja uma perfeita fruição e produção das obras de arte.



SOBRE A PROPOSTA TRIANGULAR - HERANÇA PÓS-MODERNA

Os princípios do processo triangular surgem na década de 50 e 60, quando o mundo das artes apresentou uma postura nova, bastante significativa em relação ao fazer artes. Os artistas entendiam agora a importância da mídia para o indivíduo e sua inevitável influência na produção artística. O movimento Pop foi, então, notável nesse processo. Os artistas do movimento Pop não estavam preocupados com fontes oriundas do seu inconsciente, nem produziam imagens alegando exprimir sentimentos pessoais, subjetivos, singulares. Antes, buscavam imagens no convencional, mostravam ícones legitimados pela mídia: outdoors, TV., revistas consumidas pelo povo em larga escala comercial. A abstração foi repudiada, as questões formais não eram mais um fim em si mesmas. Houve, dessa forma, um enorme abalo nos valores sobre o que seria a verdadeira arte.

A educação não ficou imune a essas mudanças, sofrendo influência desses ideais. O período moderno, associado à livre expressão, havia dado lugar ao período classificado como pós-moderno e tal tendência foi associada ao processo triangular no ensino das artes.

Desde os tempos remotos da pré-história, a expressão do homem através dos materiais artísticos sofreu mudanças periódicas. Tais mudanças são associadas aos valores, às atividades sociais, enfim, ao próprio processo evolutivo da civilização humana. No século vinte, ocorreu uma dessas trocas de valores de forma bastante visível, levando os artistas a modificarem sua maneira de entender e fazer arte.

Abandonamos um período chamado de moderno, e entramos em um período diferente, chamado pelo nome polêmico de pós-moderno. A arte-educação não ficou imune a essa mudança, sofrendo influências significativas.

Os professores não sentem mais a necessidade de evitar que o ensino da arte seja isento de conteúdos de história e estética da arte, pois até os desenhos de crianças pequenas continham uma grande influência de imagens da mídia. Cabe à escola tornar tais influências positivas e úteis ao processo educacional. Artistas e crianças baseiam suas criações no ambiente que as rodeiam:

Os desenhos das crianças egípcias apresentam um torso islâmico que raramente aparece nos desenhos das crianças do ocidente. Elas desenhavam pessoas com a cabeça de lua e perfis com dois olhos que desaparecem dos desenhos das crianças européias e americanas. (WILSON, 1990, p. 90).

Pesquisas diversas e de regiões diferentes (IAVELBERG, 2013; COSTROWER, 1983; BUORO, 2002) constataam que a forma intensa como as crianças absorviam informações e imagens de suas culturas e eram informadas por elas tornava os objetivos da livre expressão difíceis de serem alcançados. O aluno decodificava, reinterpretava imagens vivenciadas em seu mundo exterior. O verdadeiro conhecimento, a expressividade artística não estariam somente dentro do indivíduo, mas também fora dele.

Por outro lado, os professores e o ambiente educacional não tinham o poder de subtrair do aluno toda a influência de sua cultura, dos meios de comunicação, e de induzi-lo à descoberta e ao desenvolvimento de um estilo individual de produzir arte. O meio ambiente torna-se, então, o grande influenciador da produção pictórica das crianças.

As pesquisas realizadas por Brent e Marjorie Wilson fortaleceram a ideia de que o desenho infantil é influenciado pelo ambiente em que as crianças vivem, pelas imagens que vivenciam por meio da televisão, da história em quadrinhos, da propaganda etc.

Agora trabalha-se de forma oposta à apregoada pelos modernistas. A história da arte passa a revestir-se de uma importância fundamental: é preciso que as crianças não só conheçam e tenham contato com o que já foi produzido nessa área, mas também que usem esse conhecimento e esse contato como fonte de inspiração para produzir arte. Ver e analisar obras produzidas por outras pessoas não é mais considerado de uma forma preconceituosa, uma vez que esse procedimento não irá contaminar a expressividade dos alunos.

Os professores estavam preocupados em formar alunos para se tornarem, antes de tudo, apreciadores de arte, entendidos em estética e história da arte, seja em nível local (no município, no estado), seja em nível nacional ou internacional. Rejeita-se a postura de que produção artística surge de fontes individuais, desvinculada da aparência exterior. Predomina, então, o ensino embasado na produção artística e científica legada pela humanidade. Os educandos e educadores devem ser influenciados pelas imagens comuns e banais encontradas na cultura popular.

O crítico inglês Lucie-Smith preconiza um ensino das artes bem como a prática de ateliê de uma forma também associada à história e à análise de obras artísticas. Questiona o valor e o critério de originalidade dos artistas e professores que ainda insistem em manter uma atitude modernista de produzir ou ministrar artes.

A qualidade do conceito de originalidade sofre grande mudança junto aos educadores e artistas atrelados ao pós-modernismo. Considera-se fundamental e necessária uma visão de obras que tenham sido anteriormente produzidas. A visão de inocência visual modernista é vista como irreal e negativa. Tor-

na-se interessante, então, não só o conhecimento do que foi produzido anteriormente, mas do que está sendo produzido agora, e tal conhecimento deverá ser o mais amplo possível, para que o professor, o crítico, o artista não busquem referências localizadas neste ou naquele período histórico.

O professor deverá ser um estudioso do que sucede no universo artístico, para que, mesmo defendendo a livre expressão, possa munir-se das melhores ideias, das melhores conclusões sobre o ensino das artes.

Muitos professores, artistas e estudantes de arte posicionam-se contra o estudo da história da arte. Lucie-Smith apregoa que tais valores têm sofrido notáveis mudanças, mas estão ainda na mentalidade de muitos professores de arte, artistas e estudantes de artes. Ver e analisar obras produzidas por outros artistas, segundo Barbosa, passa a ser visto como atitude que não trará danos à verdadeira expressividade do artista e do aluno. Não se considera como perigo ou entrave à produção plástica; ao contrário, tal prática deve ser encorajada com a finalidade de lapidar o processo de produção artística. É profunda a modificação que ocorre em relação ao papel desempenhado pelo professor em sala de aula. Assim, dentro de uma abordagem pós-modernista, ele não é mais um animador que espera os resultados produzidos pelos alunos que, por sua vez, agem segundo suas próprias intenções em busca de uma expressividade vinda de fontes individuais. O professor não está mais preocupado com as influências que o estudante poderá sofrer de outros artistas, pois a influência é algo natural, inevitável, benéfico.

O professor deverá buscar no mundo das artes informações diversas para inteirar-se e inteirar os alunos do que se passou e se passa nessa área. Consequentemente, é fundamental que esteja sempre atualizado sobre as nuances passadas e presentes dos diferentes estilos das artes.

As artes na escola teriam, dentro dessa abordagem, o objetivo principal de educar o público para entender os códigos de apreciação das obras de arte. Buscar-se-ia apreciar e discutir em sala de aula tanto obras produzidas por artistas do município onde a escola está localizada, como obras produzidas por artistas em nível nacional e internacional.

A produção de arte de forma livre não é mais encarada como único fator de desenvolvimento da afeição e cognição do estudante. Ademais, a preocupação com a leitura visual vai além da leitura de obras de arte, abarcando outras áreas como, por exemplo, a decoração, a arquitetura, o cinema, a televisão, a publicidade. O aluno é tanto público, quanto produtor de obras de arte, ou seja, aprende-se ver e fazer a arte.

Ana Mae Barbosa ainda discute claramente a impossibilidade de se formar público para apreciar arte adequadamente, dentro da abordagem da livre expressão. Esclarece que uma competente capacidade de compreensão das obras de arte, adquirida através do estudo dessas obras, é fator determinante, também, no desenvolvimento da capacidade criadora buscada pelos professores que se utilizam da livre expressão.

Por outro lado, é bom lembrar que o desenvolvimento da capacidade criadora, tão caro aos defensores do que se convencionou chamar livre expressão no ensino da arte, isto é, aos cultuadores do deixar fazer, também se dá no ato do entendimento, da compreensão, da decodificação das múltiplas significações de uma obra de arte. (BARBOSA, 1991, p. 11).

Para alguns, o processo triangular pode parecer o oposto da livre expressão. No entanto, no cotidiano da sala de aula, tem sido

verificado a necessidade de uma simbiose entre as duas abordagens, visto não serem elas excludentes.

Normalmente, as obras teóricas que discutem os métodos de ensinar artes o fazem de forma dicotomizada, de tal forma que o método defendido em cada uma dessas obras é apresentado como o melhor. Por isso, o estudo e a reflexão são necessários e a experimentação em sala de aula deve ser o instrumento que poderá fornecer a melhor resposta aos professores que buscam a melhor maneira de ensinar artes.

Acho importante lembrar que os conteúdos que o professor traz para sala são também moldados por atitudes e posturas muitas vezes inconscientes a respeito do conhecimento com o qual lida. Por isso, acredita-se que o professor possa vir a ter preferência por um dos dois métodos em estudo. Porém, entende-se contemporaneamente, que as duas posturas não são opostas.

PARTE II

ANALISANDO O DESENHO INFANTIL





MÉTODO DE COLETA DOS DESENHOS

Os procedimentos para a coleta dos desenhos que serviram de base a esta pesquisa são caracterizados como quasi-experimentais, segundo a concepção de Campbell e Stanley (1966). A análise desses desenhos foi feita numa abordagem de natureza qualitativa. Trata-se de um procedimento que se afasta do positivismo, da linearidade do pensamento geométrico proposto, por exemplo, por Descartes (apud BAYER, 1993), aproximando-se da fenomenologia.

[...] enquanto os positivistas buscam independência entre sujeito e objeto, e neutralidade no processo de investigação, para os qualitativos, conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação. (ALVES, 1991, p. 54).

A pesquisa surgiu da minha prática com as questões levantadas. Surge no âmbito escolar a pergunta em como podemos avaliar o desenho que a criança executa. Pretendi que a linguagem perseguida durante o estudo dos desenhos das crianças se aproximasse o máximo possível daquela utilizada na prática cotidiana por professores que atuam em sala de aula.

Como atividade para os alunos, propus que eles lidassem diretamente com os materiais artísticos corriqueiros em sala de aula. A proximidade com o cotidiano da sala de aula foi muito signi-

ficativa. Observei que o plano proposto se harmonizava completamente com os temas e atividades diversos que os professores desenvolviam com a turma.

A investigação foi elaborada em duas turmas da Educação Infantil, pertencente à rede municipal de ensino de Vitória – ES, freqüentada por alunos entre 5 e 6 anos de idade. Escolhi tal faixa etária por ser ela um dos períodos no qual a criança é bastante desinibida em relação ao ato de desenhar, não tendo ainda sedimentado conceitos que a bloqueiam em relação à expressão artística (LOWENFELD, 1977).

Trabalhei nessas duas salas de aula da Educação Infantil durante um bimestre letivo, uma hora e meia por semana. A cada uma dessas turmas apliquei um procedimento de se trabalhar o desenho artístico, ou seja: em uma turma, foi aplicada a livre expressão e em outra turma, o processo triangular. Ao final do bimestre letivo, foi feito um estudo com base nos desenhos produzidos pelos alunos durante o período, levando em conta os dois procedimentos trabalhados.

O grupo submetido à livre expressão foi menos orientado, trabalhou de forma mais livre, sem conceitos técnicos aprofundados sobre a utilização de materiais e sem a influência de reproduções artísticas. O outro grupo, ao contrário, trabalhou de forma mais orientada pelo professor sobre técnicas de utilização de materiais de desenho artístico e foi influenciado por reproduções de obras artísticas de vários períodos históricos e diferentes regiões geográficas.

A investigação trouxe à tona questões particulares sobre a utilização dos métodos aplicados em sala de aula. Pretendi tão somente discutir questões inerentes às diferentes posturas frente ao ensino das artes. Cada uma destas mostrou respostas diferentes que, algumas vezes, se encaixam em categorias exatamente opostas, e, outras vezes, muito próximas umas das outras. Cabe ao leitor criar juízos de valor comparativos, elegendo situa-

ções de sala de aula em que ou este ou aquele procedimento seja mais bem aproveitado.



SOBRE A ANÁLISE DOS DESENHOS

Foram utilizadas algumas teorias de Luquet, Lowenfeld (1977), Kellog (1969) e Stern (s.d., 1974, 1977). Os estudos desses autores são os mais adequados às análises que foram objeto desta pesquisa. Acredito que suas teorias são de muita importância para a compreensão das formas de se ver o desenho infantil.

As categorias de análise estiveram calcadas em regras de composição: ocupação de espaço, unidade entre os elementos, por exemplo, e serão abordadas à medida que forem sendo analisados os desenhos. Esse é um procedimento fenomenológico (BOCHENSKY, 1975) que se adapta mais adequadamente aos resultados pretendidos.

Segundo os estudos de Luquet (apud PIAGET, 1980), no estágio da garatuja, a criança utiliza o desenho como se fosse um jogo: faz rabiscos aleatórios sem um significado preciso e, logo após, passa a reconhecer nesses rabiscos desordenados algumas formas. Essas formas são consideradas como imitações da realidade: a criança desenha não o que vê no objeto, mas o que sabe dele, o conceito que faz dele.

A fase dos quatro aos sete anos – a que foi trabalhada nesta

pesquisa – é denominada por Lowenfeld, de estágio pré-esquemático. É quando a criança faz suas primeiras tentativas de representação. Não existe constrangimento por parte dela em mostrar seus desenhos ao professor, aos pais. Ao contrário, ela gosta de dialogar como o adulto sobre o que realizou. As figuras humanas ou os objetos que desenha podem variar de tamanho e parecer desproporcionais ou desordenados.

Lowenfeld considera de extrema importância o meio em que o aluno vive bem como o material que utiliza para desenhar – fatores que influenciarão o desenho da criança.

Em sua teoria, Lowenfeld acredita que os desenhos de crianças de cinco anos não têm relações de espaço, exceto do ponto de vista do eu. Assim, o trabalho de crianças nesta faixa etária é mais descritivo: elas simbolizam mais o que sabem, o que tem significado para elas, do que o que realmente vêem. Dessa forma, costumam manipular partes do ambiente e dos objetos, quando os representa através dos meios artísticos.

Um desenho torna-se muito mais complexo do que uma simples tentativa de representação visual. (LOWENFELD, 1977, p. 58).

Resumindo parte do pensamento do autor, pode-se dizer que a medida e o motivo da expressividade do desenho da criança, nesta fase, é o seu próprio eu – de onde ela retira a matéria prima necessária para expressar-se por meios artísticos.

Conclui-se, pois, que existe uma tendência no pensamento do autor favorável à livre-expressão, uma vez que sua teoria se concentra mais no fazer arte do que no ensino de técnicas, estética e história. Ele também coloca o aluno como centro da aprendizagem. Em

sua obra, considera, ainda, o aspecto psicológico do aluno, analisando, muitas vezes, a produção gráfica de crianças e adolescentes em relação às características psicológicas próprias de suas faixas etárias.

Kellogg, estudando a produção pictórica de crianças, criou um sistema de apreciar o desenho infantil que se aplica também, ao desenho dos adultos e artistas profissionais, sendo esse um dos seus grandes méritos. Em sua obra, ela apresenta um método de apreciação do desenho que pode ser utilizado em diferentes épocas da história e em estudos de obras de qualquer artista profissional.

Rabiscar é algo inerente ao ser humano e ele o faz muitas vezes,

[...] de forma involuntária: quando, na praia, a criança e o adulto remexem a areia, criando linhas e relevos; quando, dentro de um carro, em dias de chuva, ensaiamos algumas formas no vidro embaçado. (COLA, 1996, p. 46).

Considera que o resultado obtido pelo aluno em desenho é de suma importância, nunca devendo ser negligenciado pelo educador, mas estudado à luz de teorias que tratam da matéria.

A autora destaca a importância de se conhecer o que chama de rabiscos básicos, diagramas, combinações e agregados.

Os rabiscos básicos, que Kellogg classifica em vinte tipos, são representações gráficas que

[...] mostram variações de tensão muscular que não requerem orientação visual: com dois anos de idade pode-se fazer todos esses rabiscos sem o controle visual. Bebês, movimen-

tando seus braços, estariam apresentando esses rabiscos se algum instrumento pudesse registrar a trajetória da ponta de seus dedos no ar. (KELLOGG, 1969, p.14).

Aproximadamente aos três anos de idade, a criança demonstra preferência por determinadas formas: é o momento em que surgem os diagramas na sua obra. Os diagramas são, desse modo, formas que a criança prefere e utiliza com mais constância em sua produção plástica (inclusive tridimensional). Eles existem em número de seis: cinco deles apresentam formas geométricas – a do retângulo, a oval (incluindo o círculo), a do triângulo, a da cruz grega e a da cruz diagonal. O sexto apresenta forma irregular.

A estética da criança é estabelecida no jogo que elabora com o seu diagrama preferencial ao qual alia, muitas vezes, outros diagramas. A forma como os diagramas são combinados Kellog classificou de combinação agregados.

As combinações acontecem quando, na composição, aparecem dois diagramas formando o desenho. A autora possui uma exaustiva produção sobre este assunto.

Quanto aos agregados, são composições nas quais se utilizam dois ou mais diagramas.

Se os pais prestarem atenção nos trabalhos, irão distinguir o desenho de seu filho no meio dos de outras crianças, por este já possuir um estilo pessoal de construção. As possibilidades [de construção visual] determinam se as linhas são fortes ou fracas; a atenção visual indica se as formas são claras, precisas ou indefinidas. [...] Tal processo pode ser comparado à caligrafia que cada indivíduo possui, pois podemos, por meio de um manuscrito, distinguir o autor. Assim ocorre no desenho. (COLA, 1996, p. 50 – 51).

Dessa forma, caso a criança tenha desenvolvido um processo de trabalhar o desenho, cria com a prática artística um repertório baseado em suas preferências visuais. Elege seus rabiscos básicos e diagramas preferidos e lança mão deles quando elabora suas produções plásticas. Uma determinada criança que possua preferência pelo diagrama retangular, ao elaborar um desenho figurativo (seja um carro, seja uma árvore, seja uma casa), irá representar uma forma, uma composição mais retangular. O mesmo ocorre com os artistas profissionais.

Arno Stern é apontado como um dos primeiros estudiosos a distinguir os principais elementos do vocabulário plástico da criança. Méredieu (1979) comenta que Stern pesquisou “uma verdadeira gramática dos signos básicos do desenho, gramática gerativa que permite compreender como a criança passa de uma figura para outra” (STERN, s.d. apud MÉREDIEU, 1979, p.15), e argumenta que ele entende a obra da criança como um todo – evolução que ocorre desde os primórdios da garatuja até as fases posteriores.

Filosoficamente, Stern entende que a criança tem necessidade de arte, da expressão plástica para formular o que não pode confiar à expressão verbal. A atividade artística é uma expressão diversa da expressão verbal, que é a mais utilizada em nossa civilização. A expressão plástica, no entanto, é necessária à criança. Como elemento imprescindível à sua formação plena.

Nunca se dirá suficientemente que a expressão é indispensável à criança e que todo o entrave à sua manifestação é um atentado à saúde e é prejudicial ao seu desenvolvimento normal.

Sabendo da importância da formulação plástica, nunca se deveria limitá-la ou agir contra ela; dever-se-ia, pelo contrário, favorecer a sua expansão tal como se deseja e preparar o crescimento infantil e seu desenvolvimento intelectual.

Aqueles que se tornaram conscientes da existência da expressão colocam-na na primeira fila das necessidades a satisfazer [...]. (STERN, s.d., p. 14).

Apesar de sua ligação com a corrente da livre expressão, esse autor adverte que a atividade em artes não compreende apenas deixar fazer.

Quanto maior a liberdade de expressão dada às crianças, mais delicado é o papel do educador e mais se lhe exige perfeita competência – competência no domínio da educação criadora. (STERN, s.d., p.180).

Advoga uma liberdade para as crianças, mas considera que essa liberdade prescinde de uma orientação específica por parte do educador, que precisa ter um conhecimento sobre o trabalho que está sendo desenvolvido para poder interferir, com sabedoria, na produção dos alunos.

Para o autor, torna-se necessário distinguir um trabalho expressivo de um trabalho bonito. A produção pictórica infantil nem sempre é bonita. Nela interessa mais a expressividade da forma do que, propriamente, aspectos visuais que sejam agradáveis aos olhos do adulto. Importa ao aluno desenvolver, ao máximo, sua atividade como produtor de arte. Importa desenvolver sempre, em sala de aula, um trabalho prático, qualquer que seja a técnica artística. Tal atitude é muito mais eficaz do que estudar história, conhecer, ou apenas admirar obras de outros artistas. A fruição de obras de arte, segundo o autor, iria influenciar negativamente o trabalho produzido pelo aluno.

O autor diz que,

Se se quer compreender a criação infantil, é necessário fazer um certo percurso, que se afasta muito do mundo adulto [...] um contacto prolongado com as crianças leva o educador a observar, comparar, a refletir [...] . (STERN, s.d., p. 25-26).

O processo de produção da criança é entendido por Stern como a decodificação interna de formas e sensações por ela vivenciadas. A criança existe em um mundo e interage com ele mediante suas sensações próprias. Ao lidar com os materiais artísticos, ela irá espelhar, de forma extremamente singular, esse mundo que vivencia.

O conteúdo emotivo do trabalho é que irá medir o conteúdo formal da produção infantil. É como se ela se exprimisse em dois níveis ao mesmo tempo, um intencional e outro inconsciente (STERN, s.d., p. 29).

Assim como Kellogg, Stern também constatou que a produção da criança guarda certo estilo que é sempre constante. Determinada criança irá ter certa preferência por uma forma e a utilizará sistematicamente em seus desenhos. Se ela prefere, por exemplo, a forma triangular, qualquer figuração ou abstração executada por ela irá conter o triângulo. Ao desenhar um vaso de flores ou uma árvore, vaso e árvore terão estruturalmente uma forma triangular. A árvore será esteticamente familiar ao vaso desenhado.

O autor enumera, ainda, algumas características formais que aparecem nas produções infantis. São elas:

- forma e tamanho das manchas;
- aplicação do material sobre a superfície: com vigor ou com leveza;
- oposição ou sobreposição;
- cor: monocromia ou policromia, tons dominantes ou cores variadas;
- estrutura do espaço e organização;
- sistema de riscos = temperamento gráfico;
- amálgamas = temperamento colorista;
- características da personalidade.

Stern só acha válido avaliar a obra de uma criança se for estudada uma sequência de desenhos por ela produzidos em um dado intervalo e tempo. Considera, a exemplo de Kellogg, que essa avaliação nunca deverá ser feita tomando-se alguma(s) obra(s) de forma isolada.

Cada criança possui um ritmo produtivo próprio que deve ser respeitado. O ocasional sempre ultrapassa a regra e a progressão só existe à medida que o aluno executa trabalhos práticos ou, segundo termos próprios do autor, produz arte.

As teorias até aqui apresentadas têm como objetivo apenas rever alguns aspectos que já existem publicados sobre a análise do desenho infantil. Deve-se considerar que tais teorias não esgotam a matéria. Pelo contrário, pode-se ainda encontrar muita literatura sobre o assunto, inclusive com enfoques teóricos diversos dos apresentados nesta investigação.

Preocupei-me em apresentar aspectos comuns ao grupo como um todo, buscando, assim, maior generalização das categorias apresentadas. Dessa forma, busquei identificar os aspectos comuns, ou seja, aqueles que, devido à sua constância e familiaridade dentro do grupo, poderiam ser considerados como surgidos em decorrência do método utilizado.

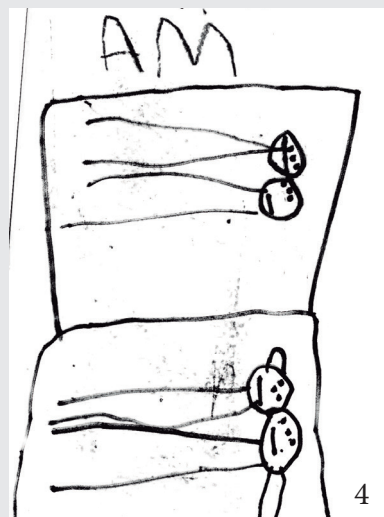
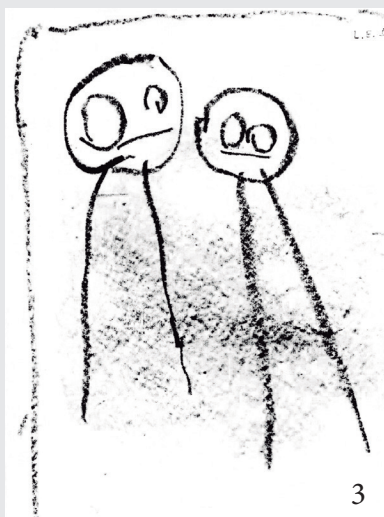
Parti do pressuposto de que as características comuns a uma turma em contraste com características comuns a outra turma ocorreriam em função da utilização dos dois procedimentos investigados. Tais características foram detectadas, discriminadas, e estudadas para se estabelecer semelhanças e diferenças entre os procedimentos. Convém deixar claro, no entanto, que houve discursos essencialistas quando se considerou um método em relação a ele mesmo, na medida em que certos resultados foram fundamentais para aquele procedimento, não encontrando respaldo no outro.

No que concerne às categorias utilizadas na análise dos desenhos, elas foram sendo mencionadas, esplanadas e estudadas à medida que se evidenciava sua necessidade no processo de reflexão e análise dos dados obtidos. A teoria sobre o desenho de contorno, por exemplo, foi estudada no momento em que ela se tornou necessária para a interpretação dos desenhos dos alunos. Ainda a título de exemplo: no momento em que certas atividades apresentaram um comportamento gráfico acentuado, procedi a uma explanação sobre o assunto. Assim, sempre que detectadas diferentes qualidades técnico-formais na produção estudada, foi introduzida a teoria pertinente.



ANÁLISE DOS DESENHOS DA LIVRE EXPRESSÃO

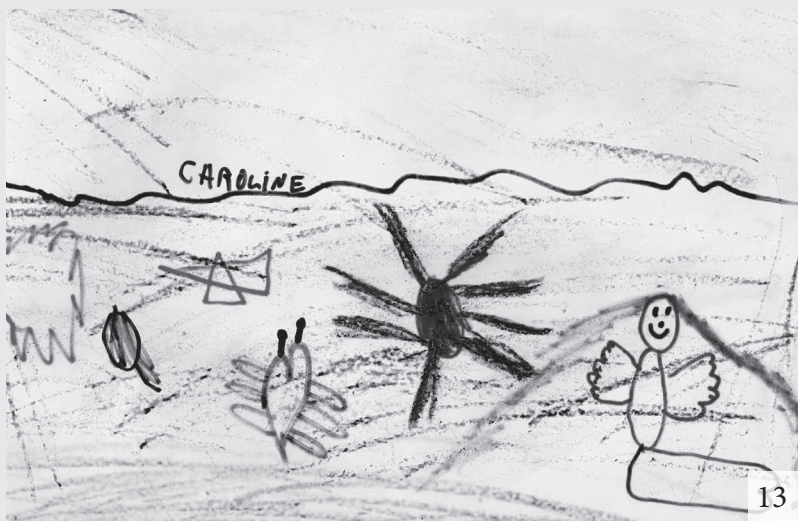
















18



19



20

Na série de desenhos produzidos pelos alunos deste grupo, foi bastante comum observar um comportamento ligado à pintura. Essa tendência indica um procedimento que utiliza, em geral, os amálgamas. Ou seja, a forma de rabiscar é bastante sobreposta a rabiscos elaborados anteriormente (figuras 10, 11, 17 e 18). Essa característica denota multiplicidade no ato de desenhar. É como se a criança desejasse criar no espaço uma superfície de tinta. Sob a ótica Kelloggiana, tais crianças buscam o rabisco básico de linhas múltiplas – horizontais, verticais ou oblíquas. Alguns preferem expressar-se com poucas linhas; outros tendem a multiplicar as mesmas, criando um espaço carregado de rabiscos intensos, repetidos, sobrepostos. Observei que os alunos que trabalharam de forma menos orientada (livre expressão), produziram desenhos, lançando, frequentemente, mão da linha múltipla. Stern entende tal atitude como uma tendência voltada mais para a pintura do que para o desenho. Segundo o autor, interessa a tais crianças mais a pintura do que o grafismo, mais grandes áreas de cores sobrepostas do que linhas isoladas, ou soltas no espaço.

Algumas vezes, muitos dos alunos utilizaram o lápis de cera na posição deitada, ao invés de usar a ponta do mesmo, procurando, assim, colorir toda a folha de papel. Esse jeito de ocupar o espaço foi usado sobre desenhos previamente executados. Outras vezes, eles desenhavam sobre a folha, após tê-la coberto completamente com o lápis de cera, seja lançando mão de diferentes materiais (canetas hidrocor, lápis grafite, lápis de cor, etc), seja sobrepondo o mesmo material (figuras 13 e 14).

A criança possui suas preferências pessoais ao expressar-se bidimensionalmente. Ao fazer isso, sempre segue direcionamentos do seu eu (Lowenfeld). Stern apresenta pensamento semelhante ao de Lowenfeld a esse respeito. Era de se esperar, portanto, que as crianças submetidas à livre expressão, guiadas pelas rédeas do seu eu, produzissem trabalhos não muito semelhantes entre si. Na pre-

sente pesquisa, no entanto, observei que alunos submetidos a esse método externaram resultados semelhantes, familiares entre si, que se destacaram por sua constância durante o período trabalhado. As crianças mostraram grande afincamento ao ocupar o espaço da folha, aproveitando todas as suas partes. Em alguns momentos, a folha foi utilizada como espaço onde a criança gravava diferentes mensagens visuais, ou formas que poderiam ser posteriormente retomadas em outros trabalhos. Sob outro prisma, observei que foi elaborado um mostruário apresentando diversas imagens. Em meus estudos de doutorado, constatei que tais formas possuem uma grande unidade formal entre si (figuras 11, 12, 16, 19 e 20).

A criança ocupou a folha como um todo, não privilegiando partes específicas desse espaço. Os espaços deixados em branco são logicamente entendidos como parte da composição, de acordo com Arnheim. Esse fato, porém, foi pouco observado entre os alunos desse grupo, que exploraram o papel de forma exagerada, gestualmente expressionista, barroca.

Ao colorir certo diagrama preferencial, ou seja, uma forma que havia desenhado, a criança nem sempre respeitava os limites do desenho. Tinha a tendência a rabiscá-los, não observando o limite de suas margens. Esse procedimento pode ser associado a outro já mencionado, que consiste em o aluno rabiscar com lápis de cera deitado outras formas previamente elaboradas sobre o espaço. Existe a vontade deliberada de extrapolar os limites e ir além de colorir dentro de um espaço estabelecido. A criança busca expressar-se com os recursos disponíveis, perseguindo uma expressividade gráfica contida nas características do material utilizado, explorando-o sob a base bidimensional (figuras 4, 10, 15 e 16).

Em determinados momentos, os alunos davam tratamento às áreas do desenho, experimentando o material como se o estivessem testando ou como se estivessem averiguando as possibilida-

des dele sobre o papel – seja, por exemplo, com relação à sua cor ou à sua textura. Entendi tal procedimento como resultado da liberdade que se deu à turma.

Assim sendo, conclui que o aspecto dentro-fora não foi trabalhado de forma organizada e sistemática no contexto da composição. O aluno entendeu a margem, ou o limite das formas ou dos diagramas como uma linha que não necessitava ser obrigatoriamente respeitada, quando as áreas fossem trabalhadas em cor ou em claro-escuro (figuras 17 e 18).

Houve um desbloqueamento em relação ao aspecto dentro-fora que, como já dito, nem sempre foi trabalhado de forma sistemática ou organizada (figuras 1 e 11).

Cada aluno possui seu ritmo de vida próprio, singularidades pessoais, gostos e preferências sob diferentes aspectos. A expectativa de que tais facetas estejam evidentes em seus desenhos é lógica. Ao averiguar se tal expectativa se concretizava, observei que cada criança espelhava no espaço trabalhado toda a história de sua vida, cujos valores diferenciavam um indivíduo do outro. Se estudarmos os desenhos de determinada criança, constatar-se-á que sua produção traz em si um certo número de elementos que serão constantemente repetidos. Esses elementos podem estar evidentes em termos de temática ou em termos de outros elementos essenciais do desenho: cor, textura, forma etc.

Um mesmo aluno, por exemplo, narra uma história e repete situações que serão sempre motivos em seus desenhos (figuras 1, 2, 6 e 7). Trabalhando com o método da livre expressão, pude observar que tais motivos são freqüentes na produção de todos os alunos (figuras 3 e 4). Determinada criança apresentará uma produção sempre relacionada à produção anteriormente elaborada. As imagens são, dessa forma, auto expressão, espelho da personalidade do produtor, e guardam entre si características familiares imutáveis.

Cada aluno possui um enredo peculiar. As histórias são diferentes pelo fato de os alunos também serem pessoas diferentes. Conforme Kellogg, cada aluno irá expressar-se usando seus rabiscos básicos e seus diagramas preferidos completamente relacionados às interpretações que faz do mundo em que vive, submetidos às suas sensações próprias.

Nos desenhos de Mário, por exemplo, constatee a presença de duas ou três figuras humanas, geralmente sem pés, que ocupam o espaço na forma vertical, tendo o corpo determinado por duas linhas verticais. Esses detalhes são constantes ao longo da produção do aluno (figuras 3, 4 e 5).

Essa constância temática foi observada na produção de todos os alunos, mesmo na daqueles que fizeram apenas um trabalho por aula.

Os sujeitos submetidos ao procedimento da livre expressão tiveram a oportunidade de executar trabalhos de forma exageradamente livre, desligados de temas que deveriam seguir. Cada um estabeleceu ou elegeu uma linguagem precisa, escolhendo seu tema específico, os materiais preferidos ou adequados, estabelecendo, também, a cor bem como a melhor maneira de lidar com tais elementos no espaço bidimensional. Assim, os desenhos guardam em si essa característica, uma expressividade que reflete a história da própria vida de quem os produziu.

Convém destacar o extremo respeito demonstrado pelos alunos em relação à sua própria maneira de lidar com os materiais. As diferenças individuais foram notáveis, mas o estilo de cada um foi mantido no decorrer do processo.

O comportamento do aluno é mais imediato ao utilizar os materiais sobre o papel. Os resultados obtidos mostram que o espaço foi ocupado sem muita reflexão sobre as suas diferentes partes. Em alguns momentos, é como se o material tivesse sido utilizado sobre a superfície, sem que grandes reflexões tivessem precedido esse ato.

As crianças arriscam-se em aventuras que se repetem com algum intervalo de tempo. De aluno para aluno, os resultados apresentam-se diversos, mas guardam semelhanças quando se considera a produção de determinado aluno durante um período de tempo específico. Exemplos esclarecedores desse fato podem ser observados quando o aluno deixa virgem certa área, ou quando desenha em uma área mínima da superfície, ou ainda, quando rabisca mais energicamente do que o seu habitual.

Existe uma organização lógica das formas sobre o espaço, e essa organização se dá de uma forma mais expressiva, singular, subjetiva, ou seja, o aluno reage sobre a superfície de forma menos racional, fugindo ao procedimento lógico, matemático, formal de ocupar o espaço (figuras 8, 9 e 10). A expressividade é muito mais notável, sendo superior ao raciocínio lógico. Existem parâmetros que podem ser determinados, e tais comportamentos apresentam, certamente, uma lógica. Tal lógica se dá, no entanto, mais pela expressividade individual do que pela reflexão sobre as possibilidades de se ocupar o espaço. A intensidade ou o vigor com que determinado aluno utiliza o lápis pode ser entendido como uma opção para se ocupar o espaço. As atitudes dos sujeitos ao trabalhar o desenho apontam para um procedimento que se encaixa mais no informal, fenomenológico, do que no racional, positivista. Assim, não se pode negar a existência de uma lógica nos resultados obtidos pelo aluno que trabalhou submetido ao método da livre expressão (observe as figuras de 1 a 20).

Em certas atividades desenvolvidas com esta turma, solicitei que os alunos desenvolvessem determinados temas. Na prática, sucedeu que eles nem sempre seguiam o tema sugerido pelo professor, preferindo trabalhar motivo diverso. Esse procedimento foi entendido como essencial ao método aplicado, uma vez que ele parte do princípio de se colocar o aluno (suas aptidões, sua iniciativa, seus desejos) como centro da aprendizagem. Pelo fato de terem consciência de que podiam trabalhar com temas e técnicas diferente daqueles propostos pelo edu-

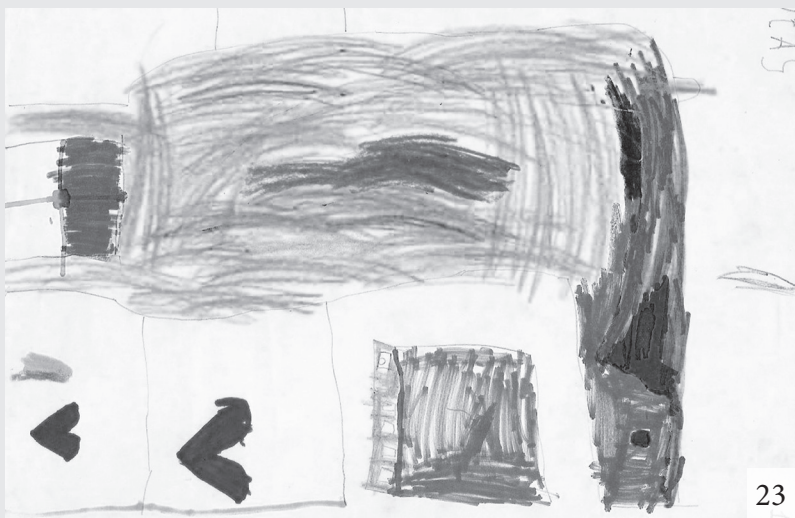
cador, os estudantes lançaram mão deste direito frequentemente.

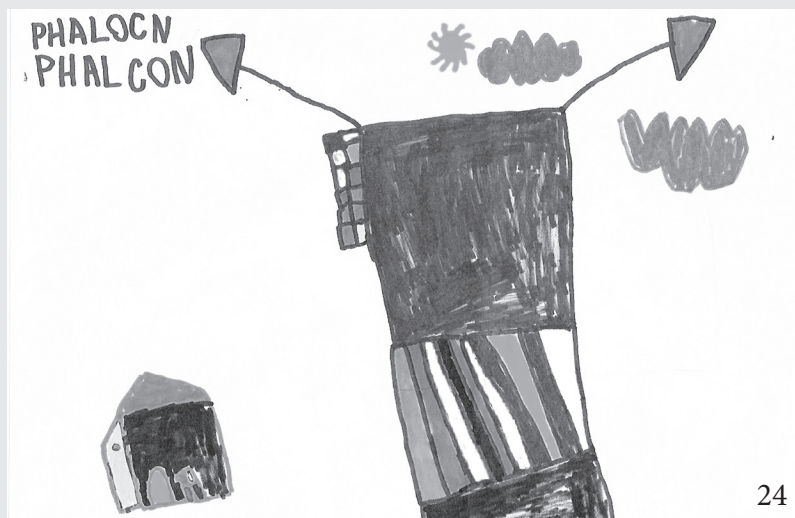
Algumas crianças, como Gabriel (figuras 6 e 7), por exemplo, apresentaram uma produção que fugia ao padrão da turma, geralmente por possuírem idade abaixo da média do grupo. Na maioria dos desenhos executados, utilizaram a forma de garatuja para expressar-se. Apesar disso constatei que a produção dessas crianças possuía características que se encaixavam perfeitamente nas categorias abordadas (por exemplo: ocupação do espaço, utilização de amálgamas, colorido fora do diagrama preferencial, eleição estilo próprio, entre outras).



ANÁLISE DOS DESENHOS DA PROPOSTA TRIANGULAR

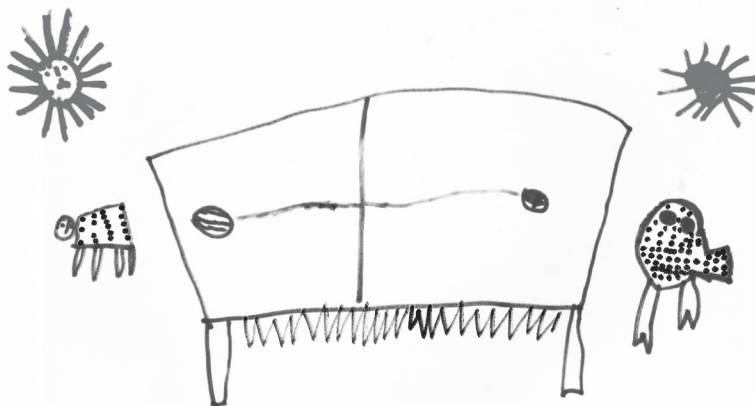








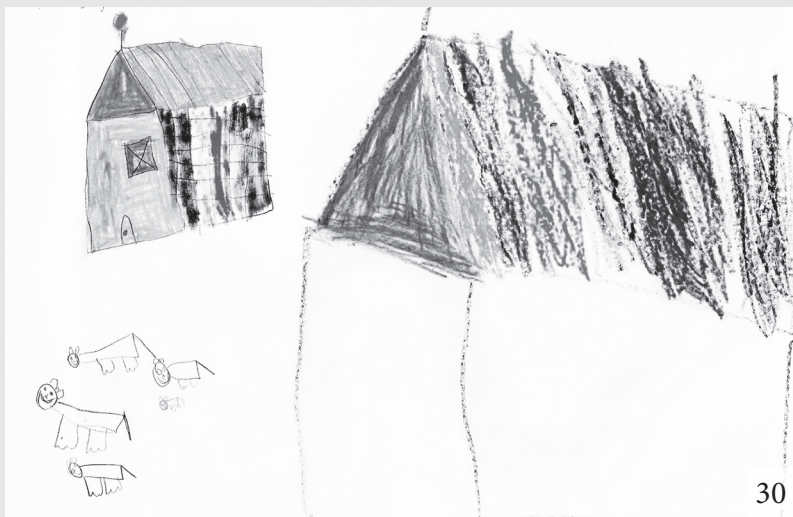
ANA CAROLINAA

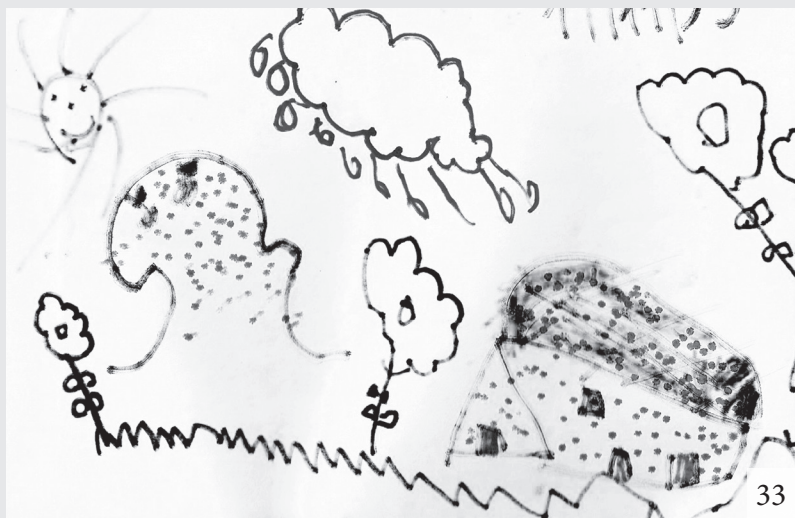
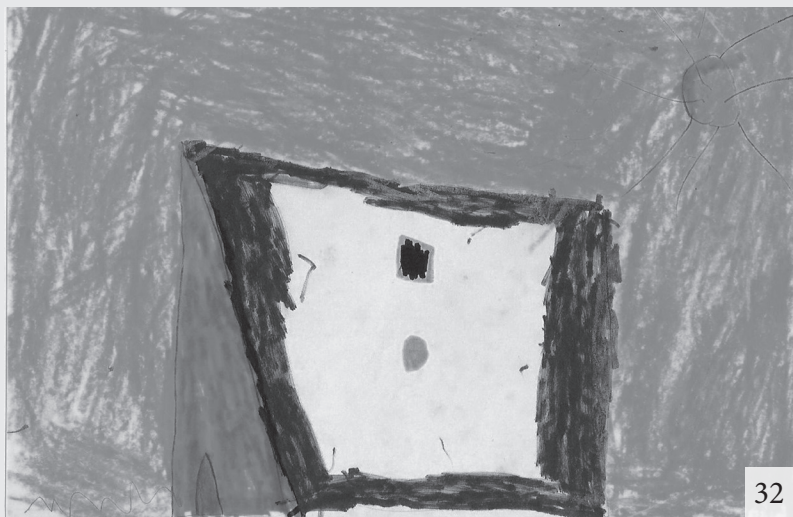


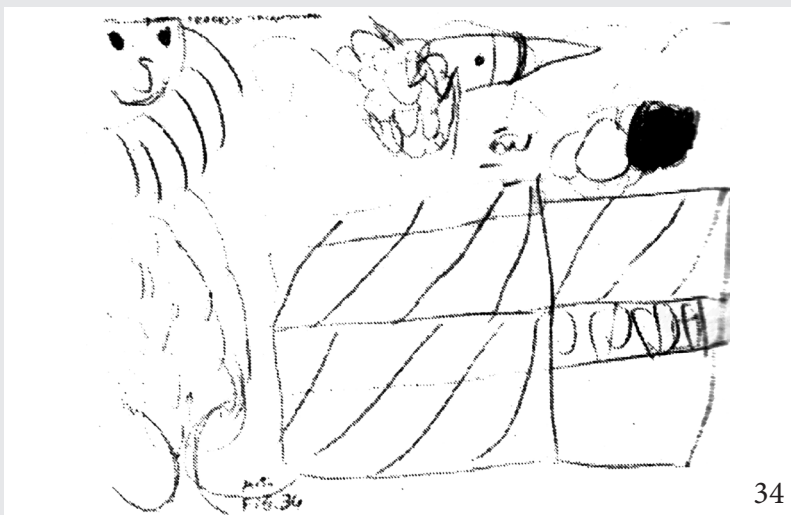
28



29





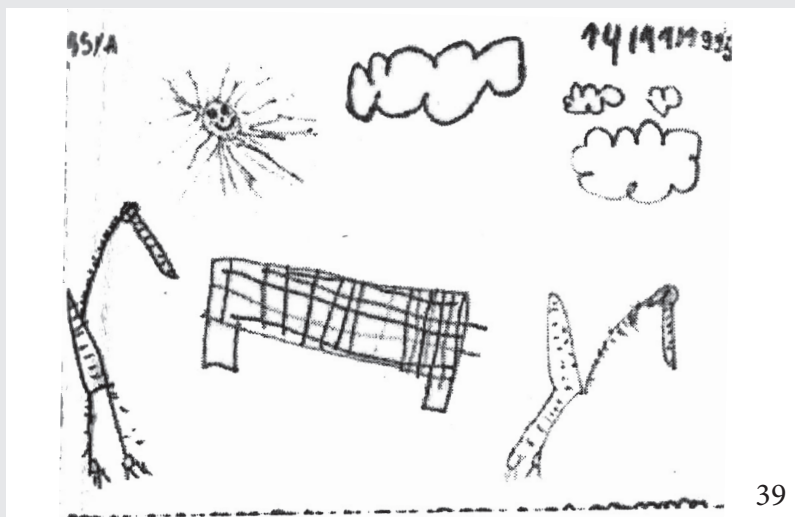


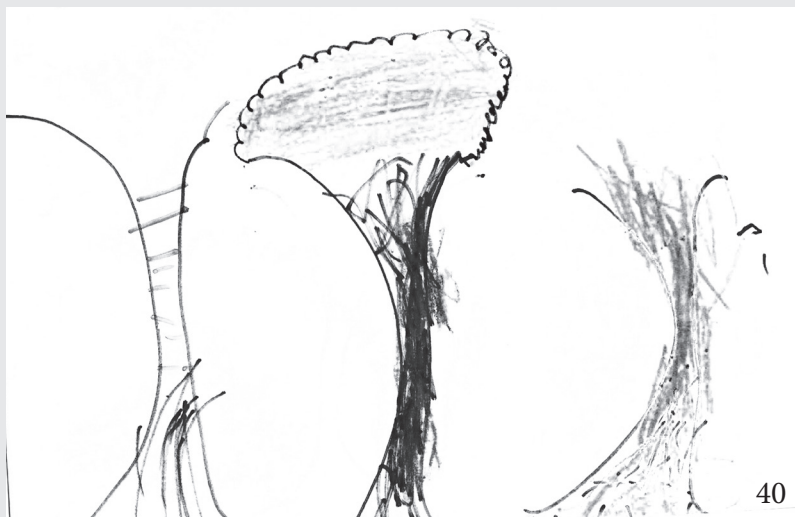


36



37





Na série de desenhos apresentada pelos alunos deste grupo, observei que eles lançavam mão, preferencialmente, da expressão plástica mais voltada para um comportamento gráfico. A linha, por exemplo, foi mais explorada que as amalgamas de cor ou rabisco. O lápis de cera, por sua vez, foi trabalhado mais na posição vertical (desenhar colorindo com a ponta do bastão). Assim sendo, em termos de desenho, obteve-se uma área trabalhada mais com a linha, o ponto e outros efeitos gráficos que se contrapunham às áreas de cores chapadas ou mesmo sobrepostas (figuras 38 e 39). Os alunos, agora não voltam a rabiscar sobre as áreas anteriormente rabiscadas, não se atêm à questão do rabisco sobre o rabisco; antes, produzem áreas menos intensas em termos de utilização da quantidade de elementos gráficos. Os rabiscos básicos são, preferencialmente, os simples. Assim sendo, ao colorir ou sombrear parte de uma estrutura elaborada anteriormente, tais alunos lançaram mão da estilização de efeitos gráficos sobre o papel (figuras 34 e 35).

Essa preferência por procedimento ou estilo de se trabalhar priorizando a grafia pode ser observada, também, na produção plástica de muitos artistas profissionais e de adultos.

A criança apresentou em seus desenhos uma preocupação em enfatizar a margem das diferentes partes dos motivos representados. Ao desenhar, demonstrou concentrar sua atenção, mais especificamente, no limite marginal que destaca a forma do fundo. O modelado da figura apresenta-se como uma das preocupações primordiais da criança (figuras 21, 22 e 23). Tendo sido dadas ao aluno algumas reproduções artísticas como motivo para produzir, era de se esperar que tais preocupações em relação à figura observada e ao desenho elaborado se tornassem evidentes. Apesar de esclarecer que não se tratava de um exercício de cópia, que não se devia copiar o que estava sendo observado, ainda assim, as crianças cuidavam para que os desenhos parecessem visualmente, o máximo possível com a obra apresentada. Depois de concluído o contorno da forma

representada, o aluno demonstrava bastante zelo no tratamento dedicado ao fundo (parte de fora do diagrama) bem como às diferentes partes da figura desenhada (figuras 24 e 25). Todo elemento colocado do lado de fora da figura representada (acima, abaixo, ao lado) não é expresso de forma intuitiva ou irrefletida. Antes, o aluno persegue, com paciência e raciocínio visual, as soluções mais adequadas a essas áreas do espaço. A experimentação existe, mas de forma mais visual e refletida. O pensamento, a ponderação, a medida desempenham aqui um papel importante no fazer artístico.

Consequentemente o aspecto dentro-fora é trabalhado de maneira metódica, com acuidade visual e definição precisas. Parece ter sido sempre premeditado e nunca trabalhado ao acaso. Organização lógica é o termo que melhor define essa série de desenhos, pois os mesmos se apresentam bem cuidados, evidenciando, em geral, um comportamento prudente, subjacente ao ato de lidar com as diferentes técnicas e temas propostos em sala de aula (figuras 26 e 27).

O espaço é trabalhado de forma matemática, o que nos remete ao parágrafo anterior: organização lógica dos elementos no espaço. Esse procedimento não impede que o aluno tenha um estilo próprio. Todas as crianças apresentaram uma forma bastante peculiar e pessoal de expressão que distinguia a produção de um determinado aluno da produção de outro. O elemento racional, as questões lógicas, no entanto, aparecem de forma muito intensa, quando se considera a produção de todos os alunos, ou seja, nenhum aluno negou tais questões em seu trabalho. O aluno Phalcon (figuras 24 e 25), por exemplo, possui uma forma muito peculiar, um estilo que lhe é próprio. Assim como ele, os demais, sem exceção, possuem suas peculiaridades ao lidar com os materiais, ao esboçar suas ideias visuais. O método promoveu nuances que geram familiaridades entre os trabalhos apresentados pelas crianças, valores constantes na produção como um todo, porém, não inviabilizou o estilo pessoal singular de cada indivíduo. Gostaria que o leitor observasse todas as

figuras entre o de número 21 e 40, para sentir, de forma não verbal, essas características visuais.

Assim, sucedeu que o estilo pessoal não foi extinto: foi moldado, trabalhado.

Com a adoção de um procedimento que permitia aos alunos lançarem mão de elementos lógicos e de raciocínio matemático, poder-se-ia esperar que os estilos pessoais desses alunos fossem sufocados ou influenciados negativamente, principalmente devido às reproduções de obras alheias. Poder-se-ia esperar, também, que os alunos não perseguissem um estilo próprio em função da releitura das obras de artes propostas. Isso, porém, não sucedeu. Pelo contrário, o método não impediu que o aluno apresentasse uma produção de desenhos espelhando um estilo pessoal, sabor característico de cada sujeito individualmente. Eram extremamente notáveis as peculiaridades de cada criança. Nos aspectos em que o método cria familiaridades entre as diferentes produções dos alunos (lógica visual, figura-fundo, grafismo, entre outros), não observei entre os sujeitos nenhuma tendência contrária à busca de um estilo próprio no desenho. Logicamente, a produção é afetada: a criança é levada a apresentar algumas respostas induzidas como, por exemplo, a questão da ocupação da superfície trabalhada (no caso, o papel).

Embora os desenhos trouxessem o estilo daqueles que o produziram, notei que os alunos preferiram criar uma ordem própria com os elementos que retiravam das reproduções observadas. É como se trabalhassem com certos modelos (como foi de fato a proposta) e combinassem os mesmos numa ordem precisa (comparar as figuras 28 e 29; 30 e 31). Essa ordem reaparece constante e metodicamente nos desenhos. Tal fato remete diretamente às teorias de Kellogg, só que, agora, os diagramas preferenciais dos alunos estão associados a produtos da mídia (reproduções de revistas, livros, jornais etc), devido ao fato de o aluno tê-los observado e ter refletido

sobre os mesmos (reflexão feita a partir dos meus comentários, bem como pelo ato de ver a imagem).

Os alunos elegem uma organização visual com base em suas preferências e essa organização repete-se em seus trabalhos. Considero que essa organização faz parte do estilo próprio do aluno. Levei em conta tal organização pessoal pela intensidade com que ocorreu, pela notável constância observada nos resultados obtidos, ou seja: a ênfase na organização dos elementos, apesar de relacionada a questões de estilo, foi considerada como paralela a ele, visto que se deveu à vivência do aluno com as imagens artísticas e à proposta de se trabalhar tendo como base essas imagens (figuras 26 e 27).

Dessa forma, os alunos mantiveram uma organização precisa do espaço, demonstrando uma reflexão sobre o motivo proposto (no caso, uma reprodução artística) que antecedeu ao ato de desenhar. O produto apresentou-se visualmente alterado em relação à reprodução observada, uma vez que esta foi submetida ao raciocínio e às capacidades do aluno, mas guardou características que podem ser claramente identificadas na reprodução de que se originou (figura 39).

Não houve uma busca, uma preocupação em se ocupar toda a folha desenhada: essa folha foi explorada em partes sistematicamente definidas, partes essas que o aluno preencheu com uma forma que estava contida na reprodução artística que tomou como base para executar o desenho (figura 40).

Logicamente, existem diferenças individuais em relação aos diversos aspectos ligados à observação e releitura de uma reprodução artística. Arnheim diz que:

[...] as pessoas variam muito segundo as bases de orientação, se se apoiam mais no sentido visual ou se mais no científico. As pessoas mais visualmente responsivas, que tomam

suas sugestões do mundo exterior, foram consideradas mais extrovertidas, mais dependentes de padrões do ambiente, enquanto que as mais cinestesticamente responsivas, que ouvem sinais de dentro de seus corpos, pareciam mais introvertidas, seguindo seu próprio julgamento do que doutrinas do mundo. (ARNHEIM, 1992, p. 94).

O texto enfatiza características de personalidade e temperamentos de diferentes sujeitos, sendo importante por apontar razões para a existência de variações no ato de desenhar.

Seguindo o raciocínio de Arnheim, crianças dependentes do padrão visual, conseqüentemente, irão produzir desenhos e fruir uma obra de arte diferentemente dos que apresentam uma orientação cinestésica. No entanto, qualquer que tenha sido o sentido visual da orientação espacial, ainda assim observei que o aluno elegeu certas áreas do papel na quais concentrou maior número de elementos, isso quando submetido ao método em questão. Isso não significa que a folha não tivesse sido totalmente ocupada. Ela foi trabalhada, no entanto, em áreas específicas, nas quais os elementos possuíam seus devidos lugares. Nesses termos, o resultado é comedido, organizado, racional (figuras 30 e 31).

Ao apresentar um diagrama ou vários deles, combinados ou agregados, o aluno os colocava em determinado local privilegiado na folha de papel. Averiguando uma série de desenhos de uma mesma criança, contatei que essa área foi eleita como o lugar adequado para ela executar seus desenhos, ou seja, quando um aluno preferia desenhar na parte inferior do lado direito da folha, tal procedimento se repetia sistematicamente, fenômeno que ocorreu na produção de todos os alunos. No desenho do aluno Marlon (figuras 26 e 27), foi utilizado com mais constância o lado inferior do espaço. Observei que este é o local no qual Marlon executa constantemente os seus desenhos.

Foi grande a preocupação com a figura a ser desenhada, pois, além da concentração em determinado espaço, existiu, ainda, o cuidado em relação ao contorno do motivo representado, aliado a um processo de reflexão anterior e durante o ato de execução da obra.

O tratamento dos materiais sobre o papel foi bastante preciso. Após determinada a forma, as áreas a serem preenchidas com cor e texturas foram obedecidas categórica e disciplinadamente. O aluno procurou não fugir da margem do contorno do desenho. O processo de colorir, sombrear e dar um tratamento final ao trabalho foi feito, observados os limites das partes que o compunham. O ato de rabiscar obedeceu sempre ao esquema visual anteriormente estudado pelo aluno, especialmente em termos das linhas que definiam o desenho da figura.

Assim, um mesmo rabisco dificilmente ocupou, ao mesmo tempo, um espaço dentro e fora da figura. Ou ficou contido dentro dessa figura, ou ficou do lado de fora da mesma. Não observei rabiscos sobrepondo-se à linha de contorno. Ao produzir, o aluno cuidava para que as áreas funcionassem isoladamente (figuras 30 e 31).

Deve-se destacar que foram fornecidas e estudadas reproduções artísticas contemplando, em sua maioria, o procedimento, a técnica de se rabiscar ou fora ou dentro da figura. Esse fator parece ter reforçado o surgimento desse tipo de comportamento no aluno. Pode-se, pois, concluir que os sujeitos estavam extremamente preocupados e atentos à técnica constante das obras em estudo.

Os alunos também selecionaram as cores e delas lançaram mão como fazem os artistas profissionais. Ficou obviamente demonstrado que as crianças criam um repertório de cores e materiais a serem utilizados em seus trabalhos, e que tais cores e materiais são explorados constantemente ao longo das aulas. Notei pouca variação em relação às cores de que os alunos lançaram mão durante a atividade proposta. Desde as primeiras aulas, definiram e limitaram suas

preferências cromáticas e as mantiveram até o final do processo.

Conforme colocado anteriormente, alguns alunos ainda apresentavam desenhos em forma de garatuja – muitas vezes, devido à faixa etária, ou pelo fato de terem tido pouca oportunidade de desenhar, ou ainda, para solicitar a atenção dos colegas e do professor (figura 34). Tais crianças, no entanto, sentiram-se estimuladas, chegando a produzir, também, respostas visuais como que ultrapassando a linguagem da garatuja. Uma vez que lhes foi proposto observar imagens, pensar e refletir sobre elas (as imagens), criou-se um desafio à curiosidade e à capacidade das crianças, o que as levou a elaborar diferentes respostas por meio da linguagem visual, da expressão sem palavras. Provocou-se, assim, a representação de imagens figurativas, motivando-se o aluno a refletir a partir de diferentes opções de desenho. Abriram-se portas à percepção que iam além do desejo singular, subjetivo ao aluno, promovendo situações nas quais ele era levado, inclusive, a reformular o conceito que possuía sobre atividades de desenho (figura 40).

O processo induziu o aluno a formalizar ideias plásticas através das formas, ou seja: a produção dos rabiscos básicos deu lugar à experimentação associada a conceitos de forma, estrutura, definição de figura, contorno (figuras 32 e 33).

Observei no comportamento dos alunos uma boa vontade e uma motivação surpreendentes em relação às propostas que lhes foram colocadas. As crianças atendiam ao que lhes era solicitado, demonstrando concentração em relação aos atos de observar e de fazer o desenho. Visto que os alunos não estavam acostumados com tais atividades, esta metodologia mostrou ser uma grande novidade.

Houve momentos nos quais os alunos trabalharam elementos não constantes das reproduções (figura 38). No entanto, tais elementos eram interferências gráficas, efeitos que o material poderia produzir sobre o papel, rabiscos às vezes soltos, às vezes em série

(pontos, pequenos traços, vírgulas etc.). Tais elementos, em determinados desenhos, não eram tratamentos dados à imagem (texturas de fundo, texturas na figura ou outros). Antes, demonstravam a busca de uma forma ou mesmo a tentativa de produzirem palavra escrita (uma vez que já estavam atentos à mesma).

A relação entre os diferentes elementos pictóricos presentes nos desenhos mostrou a existência de certos conteúdos literários. O sujeito desenha com se narrasse uma história que ouviu em algum lugar. Mais do que uma constância temática em termos de situações pessoais, de história da vida. O aluno trabalhou esforçando-se, diligenciando no sentido de ocupar a posição de alguém que narra uma história que já estava pronta (figura 24 e 25). O motivo proposto forneceu subsídios para tal. Guardou as preferências citadas nos parágrafos anteriores bem como o estilo próprio dos sujeitos, mas a temática navegou ao sabor dos motivos propostos pelo professor.



SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS

Para melhor visualizar os resultados da análise feita, são apontados, de forma resumida, aspectos detectados nos desenhos das crianças em estudo.

Observando os resultados obtidos no grupo da *livre expressão*, verifiquei que os alunos

- demonstraram preferência pelo amálgama (comportamento de pintura),
- ocuparam todas as partes da superfície trabalhada,
- nem sempre respeitaram a margem da forma ou do diagrama ao sombrear, colorir e texturar,
- não manifestaram bloqueios em relação aos aspectos dentro-fora, forma-fundo,
- testaram o material, buscando diferentes timbres (efeitos do material),
- empregaram, com constância, elementos pictóricos pessoais (histórias de vida),
- demonstraram preferências por determinados materiais,
- apresentaram comportamento pouco contido ao escolher os materiais e a ocupar a superfície,

- ocuparam o espaço sem muita reflexão,
- mostraram diferentes aventuras visuais,
- apresentaram uma lógica mais subjetiva e expressiva do que objetiva e racional,
- formas bidimensionais mais expressivas do que reflexivas,
- fugiram ao tema proposto,
- apresentaram garatujas que também contemplam as categorias citadas,
- espelharam um estilo próprio de representação visual.

Observando os resultados obtidos no grupo do *processo triangular*, verifiquei que os alunos,

- apresentaram comportamento mais voltado para o grafismo,
- demonstraram preocupação com o contorno da figura,
- foram zelosos ao trabalhar os aspectos figura-fundo, dentro-fora,
- fizeram experimentações mais refletidas, ponderadas e comedidas,
- demonstraram mais organização lógica do que intuição,
- espelharam um estilo próprio de representação visual,
- evidenciaram uma lógica mais notável do que o estilo próprio,
- mantiveram o estilo próprio de cada um frente às familiaridades e generalizações,

- demonstraram maior grau de reflexão frente ao ato de desenhar,
- não demonstraram preocupação em ocupar toda a folha, privilegiando determinadas partes da mesma,
- deram tratamento às formas de modo preciso,
- não ultrapassaram a margem da figura ao sombrear, colorir e texturar,
- mostraram preferência por determinadas cores e materiais,
- produziram mais formas e menos rabiscos,
- não fugiram ao que lhes foi solicitado e , quando o fizeram, representaram, em geral, efeitos gráficos,
- narraram uma história mais objetiva que subjetiva.



CONCLUSÃO

Pretendi levantar questões consideradas relevantes, no que concerne a minha formação profissional, atuação em sala de aula, bem como minha prática constante como formador de professores de educação artística e artista plástico.

Muitas são as interrogações que surgem diariamente sobre a produção plástica obtida em sala de aula em qualquer nível de ensino. O estudante que espera tornar-se artista plástico, artista gráfico etc, anseia por uma análise de seus desenhos, uma análise

que ultrapasse a superficialidade de lugar comum geralmente utilizado em apreciações como estas: “seu desenho está bonito; não está bom; falta um elemento expressivo” etc. Falta a muitos professores uma postura um pouco mais amadurecida, um pouco mais científica, que coloque o estudante como ser pensante em relação aos trabalhos que realiza.

A contribuição desses escritos dirige-se, justamente, à questão de melhor entender que o que os alunos realizam em termos de desenho não deve nunca ser negligenciado. Torna-se necessário e urgente promover e incentivar a pesquisa de modo a poder contribuir para que os professores de arte, profissionais que atuam na Educação Infantil e em outros níveis de ensino, tenham o conhecimento, bastante leitura necessários ao lançar seu olhar crítico sobre a produção visual plástica de seus alunos. Nesta investigação procurei vislumbrar exatamente um conteúdo que servisse diretamente aos profissionais que hoje atuam em sala de aula, um conteúdo cuja utilidade prática fosse imediatamente percebida pelos professores e pesquisadores, preocupados que estão com o ensino das artes ora efetivado nas escolas do nosso país.

O modo precário como é tratado o ensino das artes no Brasil, inclusive considerando o espaço físico mínimo para que esse ensino possa ser razoavelmente desenvolvido, não foi motivo que pudesse comprometer este estudo ou desmotivar os profissionais envolvidos com o mesmo. Pelo contrário, percebi cada vez mais a necessidade de se trabalhar mais profundamente essa questão para que, de alguma forma, se consiga convencer os políticos, os intelectuais, enfim, os responsáveis pela gestão da educação brasileira da importância de uma sólida formação artística da população. Um volume maior de estudos e pesquisas relacionados com o ensino da arte só viriam a contribuir para a consecução de tal finalidade.

Foi também objetivo levantar dados e formular conclu-

sões que, de alguma forma, pudessem ser contestados, após serem averiguados por profissionais que atuam nesta área e estejam empenhados em polemizar todas as coisas que são pensadas, estudadas e, posteriormente, afirmadas como verdades. Para mim, as análises dos dados consolidam-se com o que o *propos* discutir nesta investigação. A polêmica a que se refere, no entanto, diz respeito a que estes escritos não fiquem eternamente registrados de forma inerte, apenas para ocupar espaço em prateleira de alguma biblioteca. Antes, que todas essas conclusões sejam pensadas e constatadas em sala de aula, que elas sejam uma contribuição ao trabalho árduo e diário dos profissionais que efetivam sua prática com os alunos de forma séria e competente.

Outra prioridade deste estudo foi lidar com aspectos formais existentes nos desenhos dos alunos. Tal escolha apontou para o referencial teórico que serviria de base à presente investigação. Aspectos como, por exemplo classe social e nível intelectual dos alunos não foram levados em consideração na hora da análise da produção pictórica. Essa observação é de muita importância, pois caracteriza sobremaneira o caminho escolhido e esta escolha delinea a qualidade da pesquisa. Também não foi levada a efeito uma análise que priorizasse preferencialmente a temática trabalhada pelo aluno. Caso tivesse sido esta a opção, seria de se esperar que os resultados fossem bastante diversos dos alcançados aqui. Ao leitor, é de crucial importância estar, de antemão, atento a esta questão da abordagem da leitura, pois esta escolha conduz todo o processo de análise dos dados.

A título de complementação, seria bastante curiosa uma investigação relacionada ao tema, que enfocasse a produção de diferentes artistas plásticos. Poder-se-ia investigar: a posição do artista em relação às diferentes posturas de se encarar a arte, a preferência do profissional em relação à forma de praticar sua arte, seu relacionamento com o estudo da história da arte, seu entendimento sobre os limites da livre expressão. É possível que o profissional tenha uma

posição bastante definida em relação a tais questionamentos, ou talvez nunca tivesse pensado antes a esse respeito. Na época da análise, poder-se-á verificar artistas que possuem uma forma comum de encarar a produção artística, expressão essa característica na sua própria produção. Para profissionais que lidam com artes na escola, é bastante saudável a frequência a galerias de arte e a participação em diálogos com os artistas, pois essas atividades são, muitas vezes, fonte de conhecimento e de inspiração para melhorarem a prática do ensino das artes na escola.

Entendo que o presente trabalho é bastante limitado ao tema proposto, embora o consideremos um avanço para os estudos na área. Apesar de a literatura sobre o assunto não ser muito vasta, o tema tem sido bastante explorado e, frequentemente, têm surgido novas formas de se encarar e compreender a produção pictórica em sala de aula. Essa uma área muito aberta e bastante polêmica e, ultimamente tem sido motivo de alguns estudos específicos.



BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, C.M. de C. *Faz-se arte na pré-escola*. 1981, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Unicamp, 1981.

ALVES, A. J. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cadernos de pesquisas. São Paulo, v. 77, p. 53 – 61, maio de 1991.

APPLEGATE, M. *Relationship of characteristics of children's drawings to chronological and mental age (mimeo)*. 1967. Tese (Doutorado em Psicologia) – University of California (Berkeley), 1967.

ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Pioneira, 1992.

BARBOSA, A. M. *Arte-educação: conflitos / acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1985.

BARBOSA, A. M. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1989.

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BAYER, R. *Historia de la estética*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

BESSA, M. *Artes plásticas entre crianças*. Rio de Janeiro: José Olimpo, 1969.

BOCHENSKY, I. M. *A filosofia contemporânea ocidental*. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda, 1975.

BUORO. A. B. *Olhos que pintam*. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPBELL. D. T. , STANLEY, J.C. *Experimental and quasi-experimental designs for research (mimeo)*. Chicago: Rand Mc Nally and Company, 1966.

COLA, C. P. Compreensão do desenho infantil pelo método criado por Rhoda Kellogg. *Cadernos de Pesquisa*. Vitória, v. II, n. 3 p. 45 – 51, jun. 1996.

COLA, C. P. *Desenho Infantil: processo de comunicação e expressão*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Programa de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003. Orientação: Olga de Sá.

COLA, C.P. ; REBOUÇAS M. M. (Orgs.) *Espaços de formação em arte*. Vitória: EDUFES, 2010.

FERREIRO, E. , PALÁCIO, M.G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FUSARI, M. F. ; FERRAZ, M. H.C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

IAVELBERG, R. O desenho cultivado da criança. In: CAVALCANTI, Z. (coord.). *Arte em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

IAVELBERG, R. *O desenho na Educação Infantil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

KELLOGG, R. *Analyzing children's art*. Palo Alto: Mayfield, 1969.

LOWENFELD, V. ; E BRITTAIN, L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUCIE – SMITH , E. Arte moderna, história da arte e crítica de arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: Micromega, 1990.

MARTINS, M. C. *Mediações: provocações estéticas*. São Paulo: UNESP, 2005.

MÈREDIEU, F. de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1979.

NUNES, A. L. R. Poética digital na formação inicial e continuada de professores de artes visuais. In: COLA, C. P.; REBOUÇAS, M. L. (Orgs.). *Espaços de formação em arte*. Vitória: EDUFES, 2010.

PIAGET, J. , INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 1980.

PILLAR, A. D. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

READ, H. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.

READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

REBOUÇAS, M. L. *O discurso modernista na pintura*. Lorena: CCTA, 2003.

REILY, L. Usos da arte na pré-escola: alternativas. In: CAMARGO, L. (org.). *Arte-educação da pré-escola à universidade*. São Paulo: Nobel, 1989.

STERN, A. *Aspectos e técnicas da pintura de crianças*. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

STERN, A. *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.

STERN, A. *Iniciação à educação criadora*. Lisboa: Socicultur, 1977.

VALENTE, T.S. *Arte-educação: em busca da autonomia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal do Espírito Santo, 1991.

VARELLA, N. A cidade dos bichos / caleidoscópio do imaginário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, D. F. , v. 62, n. 141. P. 61 – 81, jan / abr. 77.

WICK, R. *A pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WIEDMANN, A. *Romantic roots in modern art*. Surrey: Gresham Books, 1979.

WILSON, B. Mudando o conceito de criação artística: 500 anos de arte-educação. In: BARBOSA, A. M. (org.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: Micromega, 1990.

Este impresso foi composto utilizando-se as famílias tipográficas Aleo, Architects Daughter e AbcKids. Sua capa foi impressa em papel Supremo 300g/m² e seu miolo em papel Pólen Soft areia 80g/m² medindo 15 x 18 cm, com uma tiragem de 300 exemplares.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para qualquer fim comercial.

